

Valtin, Renate

Der "neue" Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen?

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Balhorn, Heiko [Hrsg.]; Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Büchner, Inge [Hrsg.]; Speck-Hamdan, Angelika [Hrsg.]:
Schatzkiste Sprache I. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt am Main : Arbeitskreis
Grundschule e.V. 1998, S. 63-80. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 104)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-210657

10.25656/01:21065

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-210657>

<https://doi.org/10.25656/01:21065>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Renate Valtin

Der "neue" Methodenstreit oder:

(Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen?

"Von der 'Großen Debatte' zu den Lese-Kriegen", so beschreibt PIKULSKI (1997) die gegenwärtige Auseinandersetzung in den USA um die beste Methode des Lesen- und Schreibenlehrens. Jean CHALL hatte 1967 noch von *"The great debate"* gesprochen, die sich auf zwei unterschiedliche Lesekonzeptionen im Anfangsunterricht bezog: Lesen als Sinnentnahme, wobei von einer Ganzheitsmethode ausgegangen wurde, und Lesen als Erwerb der basalen Lesefertigkeit im Sinne des lautorientierten Lesens. Der Methoden-Streit ist nun erneut mit einer solchen Heftigkeit ausgebrochen, dass von einer Schlacht und von Lese-Kriegen (im Plural) gesprochen wird (VACCA 1996), zumal diese Kriege an mehreren Fronten geführt werden: diesmal nicht nur unter Leseforschern, sondern auch unter Politikern und Schuladministratoren, die neue Richtlinien erlassen, unter Fernsehkommentatoren und Zeitungsreportern, die in den Medien häufig grob vereinfachende Darstellungen geben, und unter Eltern, die um den Schulerfolg ihrer Kinder bangen. Ausgangspunkt der Lese-Kriege ist das schwache Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in den nationalen Lesetests: Fast 40% liegen mit ihren Leistungen unterhalb der basalen Lesefähigkeit (WASIK 1998). Die Ursache wird in der Öffentlichkeit darin gesehen, dass im Erstlese-Unterricht der ganzheitliche Sprach-Ansatz unter Verwendung von Kinderliteratur dominiere und zu wenig Wert auf *phonics*, systematische Lautierübungen, gelegt würde (s. dazu den Kasten).

Experten beklagen, dass die Frage nach der besten Leselehrmethode in der Öffentlichkeit fälschlicherweise auf die Alternative: ganzheitlicher Ansatz vs. Lautieren verkürzt wird (STRICKLAND 1998), und bekennen sich zu einer entschiedenen Sowohl-als-auch-Methode oder zur "radikalen Mitte". Verlage überschlagen sich, um neue Lautierübungs-Programme auf den Markt zu werfen und Fortbildungsseminare anzubieten (eintägige für 149 Dollar incl. Erfrischungen, dreitägige für 469 Dollar incl. Mittagessen). CD-Rom-Materialien und Fernsehsendungen bieten Trainings für Eltern und Kinder an. Das Ausmaß dieser unsachlich geführten Lese-Kriege und der Kommerzialisierung hat derartige Formen angenommen, dass der Vorstand der International Reading Association (IRA), der mit über 60000 Mitgliedern gewichtigsten Berufsorganisation von Leselehrern und -forschern, sich zu einer öffentlichen Stellungnahme genötigt fühlte. Hauptaussagen dieses Positionspapiers sind:

- Lautieren ist eine wichtige Komponente beim Worterkennen und wird von Lehrkräften in ihrem Unterricht praktiziert. Das sinnverstehende Lesen von Texten erfordert aber auch andere Strategien,

wie die Nutzung von semantischen und syntaktischen Informationen, sowie metakognitive Fähigkeiten.

- Drillprogramme zum Training isolierter Teilfertigkeiten sind abzulehnen. Lautierübungen müssen eingebettet sein in einen umfassenden integrierten Lese- und Sprachunterricht.
- Erziehungsbehörden und Öffentlichkeit haben kein Recht, durch rigide Vorschriften in die pädagogische Methodenfreiheit der Lehrkräfte einzugreifen (IRA 1997).

Selten hat ein pädagogisches Thema eine derart lang anhaltende und erbitterte Diskussion in den USA entfacht wie die Frage nach der besten Methode des Lesenlehrens. Die Geschichte dieser Debatte lässt sich am besten mit dem Symbol des Pendels veranschaulichen, das mal nach dieser, mal nach der anderen Seite ausschwingt. Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts war die Buchstabiermethode verbreitet, trotz gelegentlich herber Kritik. So verdamnte Horace Mann, Sekretär des Erziehungswesens in Massachusetts, die stumpfsinnige Buchstabiermethode und verwies lobend auf das in Preußen beobachtete Verfahren, mit ganzen Wörtern zu beginnen und diese dann in einzelne Teile zu zerlegen (GRAVES/DYKSTRA 1997, S. 342). In den 50er Jahren schien das Pendel nach mehreren Ausschlägen zur Ruhe gekommen zu sein. Fast alle Schulklassen verwendeten damals eine Ganzheits-Fibel. Wenn die Kinder etwa 50 Wörter lesen konnten, wurde mit Lautierübungen begonnen. Mit der Veröffentlichung des provokativen Buches "Why Johnny Can't Read" (FLESCHE 1955) änderte sich dieser Konsens. Der Autor beklagt: Schon seit 1500 v. Ch. haben alle Leute, die ein alphabetisches System erlernten, dies getan, indem sie sich Laut-Buchstaben-Verbindungen einprägten - außer den Amerikanern des 20sten Jahrhunderts, die somit 3500 Jahre Zivilisation aus dem Fenster geworfen hätten. FLESCHEs Buch wurde ungeheuer populär, es behauptete sich 30 Wochen lang auf der Bestsellerliste und steht noch heute in den Regalen von *Barnes and Noble*.

Auch der Sputnik-Schock von 1957 führte zu einem Überdenken der Unterrichtsmethoden und zu Finanzierungen von Neuerungen im Bildungswesen. Eine Gruppe von namhaften Leseforschern schloss sich damals zusammen und erreichte, dass das *Office of Education* seine Bereitschaft bekundete, ein Forschungsprogramm zu finanzieren und auszuschreiben: *The Cooperative Research Program in First-Grade Reading Instruction* (BOND/DYKSTRA 1967). Von den 76 Anträgen wurden 27 finanziert. Bis heute handelt es sich bei diesen *First-Grade Studies* (Erstklass-Studien) um ein einmaliges Projekt: Forscher und Forscherinnen aus allen Teilen des Landes kooperierten unter Anerkennung gemeinsamer Standards und waren bereit, sich mit ihren neueren methodischen Ansätzen auf den Prüfstand zu begeben.

Angeichts des gegenwärtig wieder aufgeflammteten Methodenstreits hat *Reading Research Quarterly*, das führende Publikationsorgan für Leseforschung, im letzten Jahr ein ganzes Heft dem Wiederabdruck und der Diskussion dieser vor 30 Jahren erschienenen Studien gewidmet. Die Her-

ausgeber brechen damit mit der strengen Tradition, anderweitig publizierte Arbeiten nicht wieder abdrucken, und rechtfertigen dies mit der Bedeutung der Ergebnisse der Studie, die auch heute noch unwiderlegt sind.

Einige wichtige Hintergrundinformationen

zu *phonics* und *phonemic awareness*:

Beide Ausdrücke sind schwer zu übersetzen, zumal es auch im Englischen keine einheitlichen Konzepte sind. Bei *phonics* geht es um die Kenntnisse der Buchstaben bzw. Schriftzeichen (Grapheme) und der dazugehörenden Laute (Phoneme) sowie der Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Diese Kenntnisse können auch mechanisch erworben werden (viele Legastheniker haben keinerlei Probleme damit). *Phonemic awareness* erfordert hingegen die Einsicht in den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und kennzeichnet u.a. die Fähigkeiten, gesprochene Wörter in Laute zu zerlegen (Phonemanalyse) und bei geschriebenen Wörtern die Laute zu verschmelzen (Phonemsynthese).

Für *phonics* werde ich den schönen deutschen Ausdruck "Lautierübungen" verwenden, für *phonemic awareness* "Phonemanalyse und -synthese" oder auch phonematische Bewusstheit. Letztere entwickelt sich, wie eine Zusammenschau wichtiger Studien zeigt, im Wesentlichen als Folge des Schriftspracherwerbs; sie ist unverzichtbar für das Worterkennen und korreliert deshalb sehr hoch mit Lesetestergebnissen (zur ausführlichen Diskussion dieser Konzepte s. DOWNING/VALTIN 1984).

Zum Methodenstreit in den USA:

Diese Debatte ist nicht vollständig gleichzusetzen mit der in den 70er Jahren in Deutschland geführten Auseinandersetzung über die Überlegenheit der analytischen (Ganzheits-) oder der synthetischen Verfahren. Lautierübungen entsprechen nur teilweise unseren synthetischen Verfahren. Zwar gibt es auch eine synthetische Variante, wobei die Kinder zunächst einzelne Buchstaben und die (englischen) Lautwerte lernen, bevor sie mit dem Lesen beginnen, aber es existiert auch eine analytische Variante, wobei die Kinder ganze Wörter zerlegen und dann lernen, mit Hilfe der Buchstaben und Buchstabenkombinationen aus bekannten Wörtern unbekannte Wörter zu erlesen.

Die Erstklass-Studien (First-Grade Studies)

In dieser Studie ging es nicht nur um die Frage nach der besten Leselehrmethode, sondern auch um die Klärung der Zusammenhänge zwischen dem Erfolg des Lesens und Rechtschreibens in der 1. Klasse und Merkmalen von Lehrkräften, Schulklassen, Schulen und Schülern (besonders der

Schulreife, die im Amerikanischen *reading readiness* genannt wird). Es wurden nur solche Projekte aufgenommen, die strengen Kriterien genügten und Vergleichbarkeit ermöglichten, u.a. durch

- möglichst repräsentative Stichproben
- zufällige Zuweisung zur Experimental- und Kontrollgruppe
- Verwendung derselben Tests zur Erfassung des IQ und der Schulreife (Lautdiskriminationstest, Buchstabenkenntnis sowie visuelle Tests der Formwahrnehmung und -unterscheidung, wie sie auch in deutschen Schulreifetests enthalten sind).
- Verwendung derselben Lese- und Rechtschreib-Tests am Ende des Experiments, und zwar nach genau 140 Stunden Unterricht (ca. 7 Monaten).

Neben Gruppentests, die mit allen Kindern durchgeführt wurden, wurden auch stichprobenweise Einzeltests angewendet. Die einzelnen Projekte umfassten zwischen 10 und 50 Klassen mit insgesamt über zehntausend Kindern.

Es wurden folgende methodischen Ansätze evaluiert. Die mit der Ganzheits-Fibel unterrichteten Kinder bildeten die Kontrollgruppe.

1. *Ganzheits-Fibeln (basals)*: Die unterschiedlichen Fibeln hatten folgende Gemeinsamkeiten: Die ersten Wörter waren nach der Auftretenshäufigkeit ausgesucht, nicht nach phonologischer Regelmäßigkeit. Erst nachdem die Kinder viele Lernwörter auswendig gelernt hatten, erfolgten gelegentliche Lautierübungen. Von Anfang an wurden die Kinder ermuntert, sich beim Erlesen der Wörter auf die unterstützenden Bilder und den Bedeutungszusammenhang zu beziehen. Die Betonung des Lehrgangs liegt auf dem Verständnis und der Interpretation des Gelesenen.

2. *I.t.a. (Initial Teaching Alphabet)*. Kinder lernen in den ersten Monaten lesen mit Hilfe von Texten, die in einem transparenten Alphabet verschriftet sind. Dieses besteht aus 44 zum Teil neuen Schriftzeichen, mit denen die 44 Laute der englischen Sprache in einer Eins-zu-Eins-Beziehung dargestellt werden können.

3. *Ganzheits-Fibel plus zusätzliche Lautierübungen*

4. *Spracherfahrungs-Ansatz*. Die Texte des Kindes stehen im Mittelpunkt des Unterrichts. Das Kind diktiert seine Geschichten zunächst der Lehrerin, die sie niederschreibt. In Einzel-Gesprächen ("Konferenzen") mit der Lehrerin erfährt das Kind dann die Entsprechungen und Gemeinsamkeiten von geschriebenen und gesprochenen Wörtern und entwickelt die erforderliche Lesefertigkeit. Es erfolgt keine Kontrolle des Wortschatzes. Die Bereitstellung einer anregenden Sprachumgebung ist wichtiges Merkmal dieser Methode, ebenso wie die Berücksichtigung der kulturellen Herkunft des Kindes und seiner Lebenserfahrungen.

5. *Linguistische Methode*. Die Kinder lernen zunächst die Buchstaben und Buchstabennamen. Kenntnisse der Laut-Schriftzeichen-Zusammenhänge werden durch sorgfältige Auswahl und Ab-

folge der Wörter erworben, wobei mit regelhaften Wörtern begonnen wird. Das Begreifen des alphabetischen Prinzips steht zunächst im Mittelpunkt.

6. *Linguistisches Programm mit Lautierübungen.*

Nun zu den Ergebnissen, soweit sie für die deutsche Leseforschung relevant sind.

Zusammenhänge zur Leseleistung: Von den zu Schulbeginn erhobenen Tests korrelierten mit den späteren Leseleistungen bei allen Methoden drei Variablen am höchsten, und zwar die Buchstabenkenntnis (zwischen .51 und .59), die Lautunterscheidungsfähigkeit (.41 bis .57) und die Intelligenz (.42 bis .56). Die Autoren folgern daraus, dass es für prognostische Zwecke genüge, zu Schulbeginn die Buchstabenkenntnis zu erheben - ein Ergebnis, das übrigens deutschen Prognosestudien entspricht (VALTIN 1972). Die erhobenen Lehrervariablen (Länge der Unterrichtserfahrung, Einschätzung der Lehrbefähigung seitens der Supervisoren u.ä.) standen in keinem nennenswerten Zusammenhang mit der Leseleistung der Kinder, ebenso wenig wie - erstaunlicherweise - die Klassengröße, die allerdings nur etwa 25 Kinder umfasste. Die Ergebnisse sind sicherlich nicht zu verallgemeinern auf Klassen mit 30 und mehr Kindern.

Evaluation der Wirksamkeit der Programme: Aufgrund der Anlage der Studien ist es nur möglich, jeweils die Ganzheits-Fibel mit den anderen Methoden zu vergleichen, nicht aber diese Methoden untereinander. Die Zusammenschau aller Vergleiche (wobei auch Varianz- und Kovarianzanalysen berechnet wurden) ergibt Folgendes:

Bei kaum einem der Dutzenden von Vergleichen schneidet die Ganzheits-Fibel am besten ab (nur in Bezug auf die Rechtschreibung im Vergleich mit den i.t.a.-Kindern. Aber dieser Vergleich erscheint mir unfair, da die Kinder nach 7 Monaten Unterricht noch nicht das traditionelle Alphabet gelernt hatten. Frühere Studien hatten zum Teil eine Überlegenheit der i.t.a.-Kinder auch in der Rechtschreibung gezeigt (s. DOWNING 1964).

Die Ansätze "Fibel plus Lautierübungen" und "Linguistische Methode plus Lautierübungen" erbrachten in allen Leseleistungen (besonders beim Erkennen einzelner Wörter, aber auch beim Textlesen) bessere Ergebnisse. Beim i.t.a.-Ansatz und der Linguistischen Methode zeigten sich deutlich bessere Ergebnisse nur im Worterkennen. Beim Spracherfahrungs-Ansatz gab es zwar signifikante, aber praktisch unbedeutende Unterschiede. Bei diesem Ansatz traten die größten Unterschiede zwischen den teilnehmenden Klassen auf, was darauf hindeutet, dass die Lehrerinnen unterschiedlich erfolgreich in der Umsetzung waren. Die verschiedenen Methoden erbrachten ähnliche Ergebnisse bei Kindern mit hoher und niedriger Intelligenz bzw. guten oder schwachen vorschulischen Leistungen in Bezug auf Buchstabenkenntnis und Lautunterscheidung, mit einer Ausnahme: Kinder mit höherem IQ und besseren Vorkenntnissen schnitten beim Spracherfahrungs-Ansatz besser ab, wäh-

rend Kinder mit niedrigem IQ und schlechteren Vorkenntnissen mit der Ganzheits-Fibel bessere Erfolge aufwiesen. Die Autoren warnen jedoch vor einer Verallgemeinerung dieses Ergebnisses und verweisen auf mögliche Stichprobenverzerrungen als Ursache.

Mädchen waren übrigens Jungen mit ihren Lese- und Rechtschreibleistungen am Ende des Schuljahres überlegen, was die Autoren darauf zurückführen, dass Mädchen auch über bessere Vorkenntnisse verfügten, also eine größere "Lesereife" offenbarten.

Die Autoren ziehen unter anderem folgende Schlussfolgerungen aus diesen Ergebnissen:

- Kinder lernten durch eine Vielzahl von Methoden lesen. Dennoch gab es bei jeder Methode auch Kinder, die Schwierigkeiten hatten. Keine der Methoden erbrachte derart überlegene Ergebnisse, dass man sie als beste und einzig empfehlenswerte bezeichnen kann.
- Die besonders erfolgreichen Programme enthielten systematische Lautierübungen, einen anfänglich in Bezug auf die Laut-Buchstaben-Regelmäßigkeit kontrollierten Wortschatz, die sorgfältige Einführung eines umfassenden Lesewortschatzes und die Einbeziehung des Schreibens. Ein unerwartetes Ergebnis war, dass Kinder, die mit einer transparenten Orthographie wie i. t. a. unterrichtet wurden, zu "furchtlosen" SchreiberInnen wurden und lange Texte produzierten (PEARSON 1997). Dies spricht dafür, dass Kinder schon frühzeitig zum freien Schreiben angeregt werden sollen.
- Ein Lehrgang, der die wichtigsten Elemente aller Ansätze in sich integriert, wird vermutlich zu besseren Erfolgen im Unterricht führen als die bisherigen.
- Die zukünftige Forschung sollte sich mehr um die Lehrkräfte und die Lernsituationen kümmern als um Methoden und Materialien. Die erhebliche Streubreite der Leistungen zwischen den Klassen bei jeder Methode verweist auf die große Bedeutung der Lehrkraft für den Lernerfolg. Eine Verbesserung der Lehrerbildung ist deshalb erforderlich.

Das Vermächtnis der Erstklass-Studien.

Das bis heute einmalige Projekt (sowohl was die Größe als auch für die damalige Zeit unerhört große finanzielle Unterstützung betrifft) hat vor allem in zwei Bereichen Auswirkungen gehabt:

- Es hat dem Konzept der **Schulreife** den Garaus gemacht. Damals war man in den USA und auch in Deutschland überzeugt, nur "lese- bzw. schulreife" Kinder hätten Erfolg in den ersten Schuljahren. Die Erstklass-Studien zeigen - wie deutsche Untersuchungen auch -, dass die Vorhersagewahrscheinlichkeit der gebräuchlichen Schulreife-Tests sehr gering ist (s. auch die Studie von VALTIN 1972) und nicht wesentlich größer als die Vorhersage durch den IQ. Schulreifetests sind als verkappte Intelligenztests anzusehen. In Deutschland fordern deshalb viele ExpertInnen, auch der Grund-

schulverband, auf fragwürdige Schulreife-Untersuchungen zu verzichten, alle Kinder entsprechenden Alters in die Schule aufzunehmen und gemäß ihren Bedürfnissen zu fördern.

●Es verweist auf die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und der Art der Umsetzung der Leselehrmethoden. Die Erfassung derartiger Faktoren ist methodisch jedoch schwierig; dies ist sicherlich mit ein Grund dafür, dass nach Erscheinen der Erstklass-Studien kaum noch Methodenvergleiche in den USA vorgenommen wurden. Stattdessen konzentrierte sich die Forschung auf Theorien und Modelle des Lesens und auf den Schriftspracherwerb. Nur kürzlich haben FOORMAN/FRANCIS (1997) eine Vergleichsstudie vorgelegt, in der Kinder mit direkter Hinführung zum alphabetischen Prinzip in Bezug auf das Wortlesen und Textverständnis Kindern überlegen waren, deren Lese-Unterricht sich auf Kinderliteratur (Lesen von Geschichten mit gelegentlichen Lautierübungen) bezog. Diese Studie wurde natürlich im Lese-Krieg weidlich ausgeschlachtet.

Auch in Deutschland stagnierte die Methodenvergleichsforschung, nachdem die Studien von H. MÜLLER (1964), FERDINAND (1971) und SCHMALOHR (1971) spätestens im 4. Schuljahr keine Unterschiede mehr zwischen den verglichenen synthetischen und analytischen Methoden gefunden hatten, wobei MÜLLER jedoch ein besseres Abschneiden der Schwachbegabten bei der synthetischen Methode feststellte. Diese Stagnation ist bedauerlich, weil deshalb weder Vergleichsuntersuchungen zu der gegenwärtig am meisten verbreiteten analytisch-synthetischen Methode vorliegen noch zu den mehr offeneren Leselehrgängen. Erst in neuerer Zeit versucht eine noch nicht ausgewertete Studie von HANKE (1996) diesem Manko abzuweichen.

Der Siegeszug des ganzheitlichen Sprach-Ansatzes

Obwohl die Erstklass-Studien die Bedeutung von systematischen Lautierübungen herausgestellt hat, ist Ende der 70er Jahre wieder ein Pendelschwingung zu verzeichnen zugunsten des *whole language approach*, des ganzheitlichen Sprach-Ansatzes, der vor allem auf GOODMANs Konzept von "Lesen als psycholinguistischem Ratespiel" (1986) zurückgeht. Lesen sei nicht das Erlesen (Dekodieren) einzelner Laut-Buchstaben-Verbindungen, sondern ein Vorgang der Sinnentnahme, wobei der Leser aufgrund seiner Spracherfahrung und seiner Vorkenntnisse den geschriebenen Text anhand von bestimmten Merkmalen (Form, Gestalt, Wortlänge) errät und dabei graphische, semantische und syntaktische Informationsquellen nutzt.

Da GOODMANs Ideen auch den in Deutschland verbreiteten Spracherfahrungsansatz beeinflusst hat, sollen sie hier kurz vorgestellt werden.

- Beim Lesen und Schreiben handelt es sich nicht um eine Technik, sondern um besondere sprachliche Leistungen, ähnlich dem Sprechen und Zuhören. Schriftspracherwerb wird in Analogie zum

Spracherwerb gesehen - als ein natürlicher Prozess, der von allen Kindern durchlaufen wird, wenn sie eine anregende Umwelt haben.

- Kenntnisse von Buchstaben-Laut-Beziehungen und die Phonemanalyse und -synthese müssen nicht explizit erworben werden - Kinder lernen sie nebenbei. GOODMAN verweist dabei auf die Beschaffenheit der englischen Orthographie: Nur wenige Wörter sind "regelmäßig", indem sie regelhaften Buchstaben-Laut-Beziehungen entsprechen. Viele Wörter sind irregulär (zum Beispiel *the* - im Vergleich zu *me, she, we*). Lautübungen würden deshalb zu Falschlesungen verleiten und zudem dialektsprechende Kinder benachteiligen, da sie andere Aussprachemuster verwenden (Wer GOODMAN einmal als Referenten erlebt hat, wird verstehen, warum er dialektale Verfärbungen so betont). Günstiger sei ein ganzheitliches Vorgehen, bei denen die Kinder von Anfang an mit sinnvollen Texten konfrontiert werden und Schriftspracherwerb durch Gebrauch erlernen. Ein typisches Vorgehen eines derartigen Leseunterrichts besteht darin, dass die Lehrerin aus einem großformatigen Lesebuch vorliest und die Kinder in einem kleinen Buch mit dem Finger die gelesenen Wörter nachfahren. Sie sollen sich diese Wörter zunächst ganzheitlich einprägen und von selbst Zusammenhänge zwischen gesprochenen und geschriebenen Wörtern entdecken. Zumeist, aber nicht immer, sind die Lesematerialien nach der Schwierigkeit der Texte ausgewählt. Kinder sollen möglichst Literatur, das heißt ausdrucksvolle, ansprechende und motivierende Texte lesen.

Wie ich in diversen Diskussionsrunden auf dem Weltkongress in Jamaica (Juli 1998) erfuhr, sind die Erfolge dieses Vorgehens nicht immer gegeben: Vor allem Kinder aus schriftsprachlich anregungslosem Milieu benötigen systematische, explizite Hilfen bei der Hinführung zum alphabetischen Prinzip. Es wird zunehmend mehr Kritik an der *philosophy* dieses Ansatzes geübt (bezeichnenderweise wird der Begriff Theorie nicht verwendet). Schon vor vielen Jahren wurde aus psycholinguistischer Sicht darauf verwiesen, dass Sprach- und Schriftspracherwerb keine analogen Prozesse sind: Während Sprache biologisch fundiert ist und - hinreichende Intelligenz vorausgesetzt - von allen Personen gelernt wird, handelt es sich beim Schriftspracherwerb um eine kulturelle Leistung, die zumindest ansatzweise Unterrichtung erfordert. Während die Sprecher automatisiert Laute, Wörter und Sätze produzieren können, müssen die Schriftsprachbenutzer erst einmal kognitiv den Kode, mit dem die gesprochene in die geschriebene Sprache umgesetzt wird, begreifen. Dazu gehört auch eine bewusste Kenntnis der Einheiten, die in unserer Schrift graphisch fixiert werden: Laute, Wörter, Sätze. Kurz: diese Sprachanalyse wird nicht spontan erworben, sondern erfordert mehr oder weniger explizite Unterweisung (s. dazu die Diskussion in DOWNING/VALTIN 1984). Fehlt diese Unterweisung - und einige Anhänger des ganzheitlichen Sprach-Ansatzes halten sie für unwichtig oder gar überflüssig - kommt es bei Kindern zu Verunsicherungen und mangelnder kognitiver Klarheit über die Struktur der Schrift. Eigene Beobachtungen in einer amerikanischen Schulklasse ergaben, dass

einige Kinder in den ersten Schulwochen die vorgelesenen Wörter nicht mit dem Finger zeigen konnten und auch nicht wussten, was ein Wort ist, so dass Fragen der Lehrerin: "Wie heißt das dritte Wort?" nicht beantwortet werden konnten. Dies entspricht Untersuchungsbefunden an deutschen Schulanfängern, die zunächst keine Zuordnung von gesprochenen und geschriebenen Wörtern vornehmen können und keinerlei Kenntnisse vom Wortbegriff haben (VALTIN u.a. 1995).

GOODMAN hat diese Sachverhalte vernachlässigt, da er vom kompetenten Leser ausging und die Aneignungsphase nicht berücksichtigte. Wir wissen heute, dass sich der Schriftspracherwerb stufenweise vollzieht und Leseanfänger zunächst beim Entschlüsseln eines Wortes die lautorientierte Strategie verwenden (SCHEERER-NEUMANN 1996, VALTIN 1995). Positiv an GOODMANS Ansatz ist jedoch die Absage an isolierte Übungen von Teilfertigkeiten und das Lesen sinnloser Wörter oder einzelner Wörter. Lesen und Schreiben sollen durch den Gebrauch in kommunikativ bedeutsamen Situationen gelernt werden, unter Verwendung von Texten, die dem Erfahrungshintergrund der Kinder angemessen und authentisch sind. Für Kinder soll eine "buchreiche" Umwelt mit vielfältigen Anregungen zum Lesen und Schreiben geschaffen werden. Vorlesen durch Erwachsene kann den Kindern Nachahmungsmodelle bieten und sie mit der besonderen Struktur der Schriftsprache vertraut machen.

Eine qualitative Studie (HOFFMAN et al. 1998), die sorgfältig anhand von Fallbeispielen über 2 Jahre lang 14 Lehrerinnen untersuchte, wie sie in ihrem Unterricht die neuen, auf Kinderbüchern basierenden Leseprogramme einsetzten, erbrachte, dass vor allem schwache Kinder Schwierigkeiten mit dem Lesen hatten. Ein überraschendes und bedeutsames Ergebnis dieser Studie war, dass die Lehrerinnen, obwohl sie bereit waren, die neuen Programme in ihrem Unterricht einzusetzen, ihre Theorien und Vorstellungen über den richtigen Leseunterricht nicht änderten und einige sogar ihre alten Unterrichtspraktiken (z. B. Training isolierter Fertigkeiten) fortsetzten. Die Autoren folgern daraus, dass Innovationen im Erstleseunterricht nur erfolgreich sind, wenn sie drei Bereiche umfassen: die Entwicklung neuer Materialien und neuer Methoden sowie die Veränderung der Theorien und Überzeugungen der Lehrkräfte.

Das neue Konzept: das ausgewogene Programm zum Schriftspracherwerb

Nachdem der ganzheitliche Sprach-Ansatz dem expliziten, systematischen und isolierten Training von Teilfertigkeiten eine Absage erteilt hat, waren auch Lautierübungen in der amerikanischen Forschung und Praxis lange Zeit verpönt. In ihrem Artikel "Was Sie schon immer über Lautierübungen wissen wollten und nicht zu fragen wagten", zitieren STAHL u. a. (1998) einen Spruch von Routman: "Lautieren ist wie Sex. Alle tun es, hinter verschlossenen Türen, aber keiner spricht darüber". Dies ist nun anders geworden, seitdem in der Öffentlichkeit und im Staate Kalifornien, der als

Barometer für pädagogische Trends gilt, Lautierübungen als obligatorischer Bestandteil des Unterrichts gefordert bzw. verordnet werden. Für die Experten geht es aber nicht um die Alternative: Sinnentnahme vs. lautorientiertes Lesen, sondern um die Frage, wie, in welcher Häufigkeit und bei welchen Kindern Lautierübungen in den umfassenden Lese- und Sprachunterricht zu integrieren sind. Das neue Zauberwort heißt *balanced literacy approach*, das ausgewogene Programm des Schriftspracherwerbs. Inzwischen sind mehrere Bücher und Artikel zu diesem Thema erschienen (u. a. MCINTYRE/PRESSLEY 1996, TOMPKINS 1977, FREPPON/DAHL 1998) und auch auf dem Weltkongress in Jamaica (Juli 1998) war es ein Schwerpunkt der Vorträge. Das ausgewogene Programm bezieht sich vorwiegend auf den ganzheitlichen Sprach-Ansatz, enthält aber systematische und explizite Übungen zum Lautieren, zum Erlesen einzelner Wörter und zur Rechtschreibung. Nur in der Frage, ob diese Übungen separater Bestandteil sind oder in den Leseunterricht zu integrieren sind, unterscheiden sich die einzelnen Programme. Die meisten AutorInnen sprechen sich aber für eine Einbettung des Trainings von Teilleistungen in das Lesen sinnvoller Texte aus. Ferner wird eine stärkere Verzahnung des Lesen- und Schreibenlernens gefordert ebenso wie ein integrierter Sprachunterricht, der fächerübergreifend organisiert wird.

Einige beispielhafte Programme

Nach dem Motto: Vorbeugen ist sinnvoller und vielleicht auch billiger als Therapieren, sind Dutzende von Programmen entwickelt worden, die schon in den ersten Schulmonaten frühzeitig einsetzende Maßnahmen, zumeist in Form einer zusätzlichen Einzelbetreuung, vorsehen (vergl. den Überblick bei WASIK 1998).

Reading Recovery (mit der Bedeutung: die "Wiederherstellung" der Lesefähigkeit bzw. Aufholen im Lesen) ist das am weitesten verbreitete Programm im Erstleseförderunterricht. Es wurde Ende der 70er Jahre von Marie CLAY für Schulen in Neuseeland entwickelt und ist heute an über 6000 Schulen im ganzen Land verbreitet. Es handelt sich um ein Tutor-Programm, d.h. eine 1:1-Betreuung, die eine gezielte Förderung je nach individuellen Bedürfnissen des Kindes ermöglichen soll. Das Programm basiert auf zwei theoretischen Ansätzen: der kognitivistischen Annahme, dass Kinder sich das Wissen über Schriftsprache konstruieren, und der Lerntheorie von Wygotski, der zufolge Kinder zur Zone der nächsten Entwicklung geführt werden sollen und zunächst mit Hilfestellung von Erwachsenen die Operationen ausführen, die sie noch nicht beherrschen. Erfasst werden Kinder im Alter von 6 Jahren, die in ihrer Klasse laut Lehrerurteil und Testergebnis zu den letzten 20 Prozent gehören. Es wird also der relative, nicht der absolute Leistungsstand erfasst. Diese Kinder werden täglich 30 Minuten intensiv betreut, zusätzlich zum normalen Klassenunterricht. Sie erhalten etwa 60 Stunden Förderung, das sind etwa 12 bis 14 Wochen (In Neuseeland brauchen die Kinder nur etwa 30 Stun-

den, da sie früher eingeschult werden und deshalb bessere Vorkenntnisse mitbringen). Sie werden von einer Leselehrerin unterrichtet, die eine einjährige Zusatzausbildung erhalten hat. In der Regel übernehmen zwei (!) Lehrerinnen eine erste Klasse und wechseln sich in der Einzel-Betreuung der Kinder und dem Unterricht in der Klasse ab. Da in den USA Ganztagsunterricht besteht, werden jeweils vor- und nachmittags 4 Kinder betreut. Wenn Kinder das Programm erfolgreich durchlaufen haben, werden sie durch andere ersetzt, so dass mehr als 8 Kinder der Klasse von diesem Programm profitieren können. Als Material wird eine Serie von kleinen Büchern verwendet, die nach Schwierigkeitsgrad gestaffelt sind. Gemäß dem Prinzip: "Lesen lernt man nur durch Lesen, Schreiben durch Schreiben", sind in jeder Stunde folgende Aktivitäten vorgesehen: Das Kind liest zunächst ein oder mehrere bekannte Bücher, dann ein neues vom Vortag, wobei die Lehrerin die Verlesungen notiert, und schreibt dann eine Geschichte, wobei viel Wert auf die Lautanalyse gelegt wird. Zum Schluss wird ein neues Buch eingeführt und vom Kind gelesen. Mit Hilfe der Lehrerin soll das Kind effektive Lese- und Arbeitsstrategien erlernen, so dass es zu einem unabhängigen Leser wird, der sich unbekannte Texte erlesen kann. Viel Wert wird auf metakognitive Fähigkeiten gelegt wie Selbstkontrolle, planvolles Herangehen an die Aufgabe, Vorhersagen treffen und bestätigen.

Die zahlreichen Evaluationsstudien haben teilweise ermutigende Ergebnisse gezeigt (vgl. SHANAHAN/BARR 1995, CENTER u.a. 1995):

- RR ist geeignet, schwachen Kindern einen guten Start zu ermöglichen. Am Ende der Betreuung erreichen sie ebenso gute Leistungen wie der Durchschnitt ihrer Klassenkameraden, sie haben also programmgemäß "aufgeholt".

Betrachtet man jedoch die Untergruppen, ergibt sich ein differenziertes Bild: etwa 30% sind weiterhin zurückgeblieben bzw. aus dem Programm ausgeschieden (wegen Schulwechsel, Überweisung auf eine Sonderschule, Schuleschwänzen, aber auch Scheitern). Nur zwei Drittel haben also zufriedenstellende Leistungen erbracht - und auch hier ist es fraglich, ob der Erfolg allein auf RR zurückgeführt werden kann, denn auch von den schwachen Lesern der Kontrollgruppe wiesen ein Drittel am Ende des Jahres durchschnittliche Leistungen auf - ohne intensive Zusatzbetreuung.

- *Reading Recovery* (RR) ist erfolgreicher im Einzelunterricht als mit kleinen Gruppen. Dies ist eine wichtige Erkenntnis auch für außerschulische Fördermaßnahmen, die ja in der Regel in Kleingruppen erfolgen. Dennoch gibt es durchaus andere Interventionsprogramme, die auch im Klassenverband oder in kleinen Gruppen wirksam sind (WASIK 1998).

- RR legt wenig Wert auf die Phonemanalyse und -synthese. Ein mit Übungen zur phonematischen Bewusstheit angereichertes RR-Programm führte dazu, dass die Kinder etwa ein Drittel weniger Zeit brauchen, bis sie das Betreuungsziel erreichen (IVERSON/TUNMER 1993).

- RR ist erfolgreicher als andere Tutor-Programme, was auf die gute Ausbildungsqualität und Motivation der Betreuer zurückgeführt wird.

- Die Leistungserfolge der RR-Kinder haben in den weiteren Schuljahren jedoch keinen dauerhaft stabilen Effekt. SHANAHAN/BARR verwenden hier eine medizinische Analogie. Die frühen Interventionsprogramme wirken nicht wie eine Impfung, die nachhaltig vor Krankheit schützt, sondern haben einen Effekt wie Insulin: Es tritt sofort eine Besserung ein, aber weitere Insulingaben sind notwendig zur Sicherung des Erfolgs.

Pragmatisch, wie Amerikaner sind, wurden die Kosten dieses anspruchsvollen und betreuungintensiven Programms ermittelt. Sie schwanken zwischen drei- und viertausend Dollar - zum Vergleich: 1993 betrugen die durchschnittlichen Kosten für einen Schüler in den USA etwa 6000 Dollar. Angesichts dieser erheblichen Kosten fragen sich manche, ob man dieses Geld nicht effektiver anlegen könne. Die Anhänger verweisen darauf, dass die Teilnahme an einem wichtigen Vorschulprogramm, dem PERRY PRESCHOOL PROJECT, dazu geführt hat, dass im Jugendalter erheblich seltener Drogen- und Alkoholprobleme auftraten und auch die Rate in Bezug auf abweichendes Verhalten, Kriminalität und Teenager-Schwangerschaften geringer war - was also einer späteren Kostenersparnis gleichkommt. Bei aller Anerkennung der Verdienste von *Reading Recovery* schlagen Experten aber Modifizierungen vor:

- ein späterer Beginn erst gegen Ende des Schuljahrs
- eine Einbeziehung systematischer Übungen zur Phonemanalyse und -synthese
- eine bessere Koordinierung mit dem Klassenunterricht, vor allem nach Ende der Förderung, und eine Fortführung der Förderung in späteren Schuljahren
- Erproben flexiblerer Formen: Verbindung der Einzelbetreuung mit Kleingruppenunterricht oder Fördermaßnahmen in der Klasse
- Einbeziehen der Eltern.

Da sich in zahlreichen Untersuchungen bedeutsame Zusammenhänge zwischen dem schulischen Leseerfolg und häuslichen und familiären Faktoren herausgestellt haben (vergl. den Überblick von LESEMAN/JONG 1998), sind zahlreiche Elternschulungs-Programme entwickelt worden, wie zum Beispiel das folgende:

SORT (*Significant Others as Reading Teachers*) ist ein Familienprogramm mit dem Ziel, dass Lesen eine selbstverständliche Alltagsaktivität für jedes Vorschulkind werden soll (ODLFORD-MATCHIM 1998). Es geht davon aus, dass Kinder ihr Wissen und ihre Selbstkonzepte in Interaktionen mit bedeutsamen anderen in ihrer Familie konstruieren und dass sie ein positives Bild vom Lesen entwickeln, wenn wichtige Bezugspersonen ihnen Nachahmungs-Modelle bieten. Deshalb sollen die

Eltern mit ihren Kindern schon im 1. Lebensjahr Bilderbücher anschauen und ihnen vom 4. Lebensjahr an regelmäßig vorlesen.

Family literacy rangiert neben *balanced reading instruction* zurzeit ganz oben auf der "hot-Liste" der Zeitung *Reading Today*. Zahlreiche Initiativen wurden gestartet, um die Eltern als Lesepartner ihres Kindes zu aktivieren. So gibt das **ABZ für Eltern** (STRATTON 1998) Anregungen von A(lle Kinder können zum Lesen ermutigt werden) bis Z(eitschriften bieten viele Anlässe zum gemeinsamen Lesen).

Nachahmenswert sind auch die zahlreichen Projekte zur Steigerung der Lesemotivation von Kindern, wie sie vor allem von ehrenamtlich tätigen Personen organisiert werden (Ulrich Beck mit seinem Konzept der gemeinwohlorientierten Bürgerarbeit hätte daran seine Freude) und durch großzügige Spenden ermöglicht werden:

Readathon - an diesem Lesemarathon nahmen über 500 Kinder teil und lasen gemeinsam über 200.000 Seiten.

TV-free America ist ein Programm, das Kinder zu kritischen Fernsehkonsumenten erziehen will und auch das Leseverhalten (durch Lesetagebücher) und die Schreibmotivation (Aufsatz-Wettbewerbe) verbessern möchte.

Read In!, eine Internet-Initiative, wurde vor einigen Jahren von einer Computer-Expertin aus Kalifornien ins Leben gerufen. Einmal im Jahr treffen sich Kinder *on-line* und haben unter anderem die Möglichkeit, mit bekannten Kinderbuch-AutorInnen zu "schwatzen". 1997 hatten sich 100000 SchülerInnen aus allen Teilen der Welt - auch aus Deutschland - angemeldet.

Im **Summer Camp for Reading** in Delaware arbeiten Studierende mehrere Wochen lang mit Kindern, mit denen sie lesen, Geschichten schreiben, Kochrezepte ausprobieren o. ä.

Reading is Fundamental (RIF) ist die größte und älteste Organisation in den USA, die sich der Förderung des Lesens und Schreibens widmet, zum Beispiel durch die kostenlose Vergabe von Büchern an Kinder. Jährlich erhalten weit über 3 Millionen Kinder mehr als 10 Millionen Bücher. Seit der Gründung 1966 hat RIF mehr als 173 Millionen Bücher verteilt. RIF unterstützt auch andere Projekte wie:

Reading Buddies (Lesekumpel) - Ältere SchülerInnen unterstützen Zweitklässler 5 Wochen lang bei Lese- und Schreibaktivitäten,

Lese-Herausforderung: 21 Bücher für das 21. Jahrhundert - Alle Erstklässler einer Schule werden herausgefordert, in einem Zeitraum von 8 bis 10 Wochen 21 Bücher zu lesen oder sich vorlesen zu lassen,

Family Reading Rally - Alle Familienmitglieder kommen in die Schule, lesen und feiern.

Fazit: (Was) Können wir von der amerikanischen Leseforschung lernen?

Können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? Die Antwort ist ein vorsichtiges Ja, denn zu berücksichtigen ist die größere Regelmäßigkeit der Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache in der deutschen Orthographie. Dies bedeutet, dass die Lautierübungen, die in den USA nach wie vor umstritten sind, in Deutschland integraler Bestandteil des Leseunterrichts sind, seitdem sich die analytisch-synthetische Methode durchgesetzt hat. Diese Methode mit vollständiger Durchgliederung der Wörter ist sachlogisch begründet, da sie eine systematische und direkte Hinführung zur alphabetischen Struktur unserer Schrift bedeutet. Auch aus der entwicklungspsychologischen Leseforschung wird die Notwendigkeit der analytisch-synthetischen Methode abgeleitet, da sie die lautorientierte Lesestrategie fördert (SCHEERER-NEUMANN 1996). Dass es auch für amerikanische Kinder sinnvoll ist, mit der vollständigen Durchgliederung des Wortes in Buchstaben und Laute zu beginnen, haben GASKIN & EHRI (2000) in ihrem Programm "Kinder werden Wörterdetektive" dargelegt.

Was können wir von der amerikanischen Leseforschung lernen? Die **Ausgewogenheit des Lehrgangs beim Schriftspracherwerb**, die sich als Lösung der neuen Methodendebatte herauskristallisiert, bestärkt die Prinzipien, die auch neueren deutschen Lehrgängen (seien es handelsübliche oder Eigenfibeln) zugrunde liegen:

- die Integration von Lesen und Recht(Schreiben) von Anfang an,
- die Betonung der Einheit von Sinnentnahme und Lesefertigkeit,
- das Ausgehen vom sinnvollen Wort, das zunächst vollständig und mit allen Sinnen visuell, auditiv und sprechmotorisch durchgliedert wird,
- die anfängliche Kontrolle des Wortschatzes: Ausgehen von zunächst regelhaften Wörtern und Steigerung zu schwierigeren Wörtern, sobald das Kind das Prinzip des Alphabets verstanden hat,
- die Bedeutung des freien Schreibens als *einer* Komponente des Schriftspracherwerbs. Wird das freie Schreiben ausschließlich angewendet, lernen die Kinder die Lautanalyse nur bei gesprochenen Wörtern, wenn sie ihre eigenen Wörter verschriften. Studien zeigen aber, dass die Kenntnis der Phonem-Graphem-Verbindungen beim Schreiben sich gerade bei schwachen Kindern nicht automatisch überträgt auf die Kenntnis der Graphem-Phonem-Verbindungen, die beim Lesen erforderlich ist (Dies ist auch ein Einwand gegen die Methode "Lesen durch Schreiben", s. SCHEERER-NEUMANN 1995, VALTIN 1996).
- die Balance zwischen direkter Anleitung zur Erfassung der Struktur unserer Schrift und Gewährung von Freiräumen für selbstentdeckendes Lernen und selbstbestimmte Tätigkeiten
- der Schriftspracherwerb durch Gebrauch in kommunikativ bedeutsamen Situationen

- die Betonung kooperativer Arbeitsweisen durch Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit.

Auch die **konstruktivistische Sicht vom Lernen**, die von einigen Anhängern des ausgewogenen Leseprogramms vertreten wird, scheint mir, sofern dies nicht schon geschehen ist (s. SPECK-HAMDAN 1989) übernehmenswert. Beim Schriftspracherwerb müssen sich die Lernenden in Wechselwirkung mit der Lehrerin und dem Lernangebot Einsichten über Funktion und Struktur der Schriftsprache konstruieren. STAHL u.a. (1998) verweisen darauf - und dies ist auch für die Didaktik des Schriftspracherwerbs in Deutschland höchst relevant -, dass Konstruktivismus nicht gleichbedeutend mit entdeckendem Lernen ist, sondern dass Kinder zu ihren Konstruktionen mehr oder weniger direkt angeleitet werden können und dass schwache Kinder einer stärkeren Hilfe bedürfen. Gerade die Interaktion mit der Lehrerin, aber auch mit anderen Kindern, ermöglicht dem Kind, Aufgaben zu lösen, die es selbständig noch nicht bewältigen kann.

Nicht nur aus der Leseforschung, auch aus anderen Bereichen können wir von den Amerikanern lernen, und zwar vor allem in Bezug auf die Bereitschaft, **mehr Geld für Bildung** auszugeben. Dazu zwei Beispiele:

Angesichts des schwachen Abschneidens der Kinder in nationalen Lesetests stellte die *California Reading Initiative* von 1996 eine Milliarde Dollar für die Verbesserung des Leseunterrichts bereit. Dadurch konnten die Klassengröße in der Grundschule von 32 bis 36 auf ca. 20 verringert und die Ausbildung der Lehrkräfte und Schuladministratoren (!) verbessert werden. In der Ausbildung der Grundschullehrer ist häufig nur eine einzige Veranstaltung für den Lese-Erst-Unterricht vorgesehen (in Berlin übrigens auch!).

Die Clinton-Administration hat eine Gesetzesvorlage gestartet unter dem Titel "Die Amerika-liest-Initiative" (*America Reads Challenge Act* 1997), derzufolge der für deutsche Bildungspolitik traumhafte Betrag in Höhe von 2.75 Milliarden Dollar bereitgestellt werden soll für die Verbesserung der Leseleistung der SchülerInnen. Ziel ist, dass jedes Kind am Ende des 3. Schuljahrs selbständig und gut lesen kann. Als Maßnahmen vorgesehen sind Elternschulungs-Programme (*Parents as First Teachers*) und der Einsatz von einer Million (!) freiwilliger Hilfslehrer, wie z. B. Studierende, die als Tutoren in Schulen bedürftigen Kindern Einzelbetreuung geben sollen. Experten warnen allerdings davor, dass nicht alle der bisherigen Tutor-Programme ausreichend in ihrer Wirksamkeit evaluiert worden sind (WASIK 1998).

So beklagenswert es ist, dass Gesetzgeber, Politiker und Schulverwaltungen in den USA durch Direktiven in die pädagogische Methodenfreiheit der Lehrkräfte eingreifen, so sollte doch ihr Engagement für Verbesserungen in der Schule, das sich nicht in Lippenbekenntnissen, sondern in Mittelzuweisungen äußert, Schule machen!

Literatur

- BOND, G.L./DYKSTRA, R.: The cooperative research program in first-grade reading instruction. In: Reading Research Quarterly, Vol. 32, No. 4, 1997, 348-427
- CENTER, Yola et al.: An evaluation of Reading Recovery. In: Reading Research Quarterly, Vol. 30, No. 2, 1995, 240 - 263
- CHALL, J.S.: Learning to read: The great debate, New York: McGraw-Hill 1967
- CLAY, M.M.: The early detection of reading difficulties, Auckland, New Zealand, 1979, 1985
- DOWNING, J.: The initial teaching alphabet. New York: Macmillan 1964
- DOWNING, J. & VALTIN, R. (Eds.): Language Awareness and Learning to Read, New York: Springer 1984
- FERDINAND, W.: Über die Erfolge des ganzheitlichen und des synthetischen Lese- (Schreib-) Unterrichts in der Grundschule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 4, 1972, 105-117.
- FLESCHE, R.: Why Johnny can't read - and what you can do about it. New York: Harper & Row 1955
- FOORMAN, B.R./FRANCIS, D. J.: Do children understand what they're reading? In: Reading Today, Oct/Nov. 1997, 16
- FREPPON, P.A./DAHL, K. L.: Balanced instruction: Insights and considerations. In: Reading Research Quarterly, Vol. 33, No. 2, 1998, 240-251
- GASKIN, I. W., EHRI, L. u.a. Kinder werden Wörterdetektive. In: Naegelé, I./Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1 - 10. Handbuch der Lese-Rechtschreibschwierigkeiten, Band 2, Weinheim (2000)
- GRAVES, M.F./DYKSTRA, R.: Contextualizing the First-Grade Studies: What is the best way to teach children to read? In: Reading Research Quarterly, Vol. 32, No. 4, 1997, 342-344
- HANKE, P.: Projekt "Schrift-Spracherwerb". Bericht Nr. 1, Abteilung für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Universität zu Köln 1996
- HOFFMAN, J.V./MCCARTHEY, S.J. et al.: The literature-based basals in first-grade classrooms: Savior, Satan, or same-old, same-old? In: Reading Research Quarterly, Vol. 33, No. 2, 1998, 168-197
- IRA takes stand on phonics. In: Reading Today, April/May 1997, 1,4
- IVERSEN, J.A./TUNMER, W.E.: Phonological processing skills and the Reading Recovery Program. In: Journal of Educational Psychology, 85 (1), 1993, 112-126
- LESEMAN, P.P.M. /DE JONG, P. F.: Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and socio-emotional quality predicting early reading achievement. In: Reading Research Quarterly, Vol. 33, No. 2, 1998, 294-318

- MCINTYRE, E./PRESSLEY, M. (Eds.): *Balanced Instruction: Strategies and Skills in Whole Language*, Norwood, MA: Christopher-Gordon 1996
- MÜLLER, H.: *Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse*. Meisenheim am Glan 1964
- OLDFORD-MATCHIM, J.: Significant others as reading teachers (SORT): A longitudinal study. Paper presented at the 17th World Congress on Reading, Ocho Rios, Jamaica, July 1998
- PEARSON, P.D.: The First-Grade Studies: A personal reflection. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 32, No. 4, 1997, 428-432
- PIKULSKI, J. J.: Beginning reading instruction: From "The Great Debate" to the reading wars. In: *Reading Today*, Oct./Nov. 1997, 32
- SCHEERER-NEUMANN, G.: Ein offener Brief an Jürgen Reichen. In: *Les-Bar* 1/1995, 13-15
- SCHEERER-NEUMANN, G.: Lesen und Leseschwierigkeiten. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Psychologie der Schule und des Unterrichts*, Weinheim 1996
- SCHMALOHR, E.: *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. München 1971
- SHANAHAN, T./BARR, R.: Reading Recovery: An independent evaluation of the effects of an early instructional intervention for at-risk learners. In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, No. 4, 1995, 958-996
- SPECK-HAMDAN, A.: Individuelle Zugänge zur Schrift. Schriftspracherwerb aus konstruktivistischer Sicht. In: HUBER, KEGEL, SPECK-HAMDAN (Hrsg.): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Braunschweig 1998, 101-109
- STAHL, S.A./DUFFY-HESTER, A.M./ DOUGHERTY STAHL, K.A.: Everything you wanted to know about phonics (but were afraid to ask). In: *Reading Research Quarterly*, Vol. 33, No. 3, 1998, 338-355
- STRATTON, B.D.: The ABZ's of parents as literacy partners. Paper presented at the 17th World Congress on Reading, Ocho Rios, Jamaica, July 1998
- STRICKLAND, D.S.: Reading and the media. In: *Reading Today*, June/July 1998, 12
- TOMPKINS, G.: *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall 1997
- VACCA, R.T.: The reading wars: Who will be the winners? Who will be the losers? In: *Reading Today*, Oct./Nov. 1996, 3
- VALTIN, R.: *Empirische Untersuchungen zur Legasthenie*, Hannover 1972
- VALTIN, R.: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens - Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In: HAARMANN, D. (Hrsg.): *Handbuch Grundschule*, Band 2, Weinheim 1993, 68-80
- VALTIN, R.: Zur Entstehung von Lern-Behinderungen durch falsche Lehr-/Lernkonzepte beim Schriftspracherwerb. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*, Weinheim 1996, 369-387

VALTIN, R. u.a.: Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken. In: NAEGELE,./ VALTIN, R. (Hrsg.): "Schreiben ist wichtig!" Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen), Frankfurt, Arbeitskreis Grundschule 1995², 23-53

WASIK, B.A.: Volunteer tutoring programs in reading: A review. In: Reading Research Quarterly, Vol. 33, No. 3, 1998, 266-292